

Diener, Kuno; Becker, Georg E.

Anbahnung von Handlungskompetenzen zur Gesprächsführung auf der Grundlage von Banduras sozial-kognitiver Theorie

Unterrichtswissenschaft 21 (1993) 1, S. 38-50



Quellenangabe/ Reference:

Diener, Kuno; Becker, Georg E.: Anbahnung von Handlungskompetenzen zur Gesprächsführung auf der Grundlage von Banduras sozial-kognitiver Theorie - In: Unterrichtswissenschaft 21 (1993) 1, S. 38-50 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-81804 - DOI: 10.25656/01:8180

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-81804>

<https://doi.org/10.25656/01:8180>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Unterrichtswissenschaft

Zeitschrift für Lernforschung

21. Jahrgang / 1993 / Heft 1

Pauli Kaikkonen:

Fremdsprachenerlernen — ein individueller, kulturbezogener
Prozeß — einige Beobachtungen im Rahmen eines erlebte Kultur-
und Landeskunde betonenden Unterrichtsversuches

2

Maria Jagodzińska:

Bildkodes beim Wissenserwerb — Ikonizität und Konkretheit
als zwei Kategorien der Bildklassifizierung

21

Kuno Diener, Georg E. Becker:

Anbahnung von Handlungskompetenzen zur Gesprächsführung
auf der Grundlage von Banduras sozial-kognitiver Theorie

38

Klaus Götz:

Förderung von Führungskräftenachwuchs —
ein exemplarisches Beispiel für die Gestaltung von
Instructional Design

42

Elisabeth Böhnelt, Gabriele Svik:

Modellbeschreibung und Evaluation des Schulversuchs
„Innere Differenzierung und Individualisierung im
Mathematikunterricht“

66

Buchbesprechungen

90

Hinweise für Autoren

92

Berichte und Mitteilungen

94

Kuno Diener, Georg E. Becker

Anbahnung von Handlungskompetenzen zur Gesprächsführung auf der Grundlage von Banduras sozial-kognitiver Theorie

Procedures for a Competency / Performance Based Education Program according to Bandura's Social Cognitive Theory

Dieser Beitrag berichtet über ein Trainingsverfahren zur Kompetenzanbahnung in Großgruppen. Im Sommersemester 1991 wurden 54 Studierende der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd in einer zweistündigen Semesterveranstaltung im Zuhören, Eingehen auf Beiträge, Fragenstellen, Führen bestimmter Gespräche und in der Moderation von Diskussionen geschult. In Anlehnung an Banduras sozial-kognitive Theorie liefen die einzelnen Veranstaltungen stets in drei Phasen ab: Die Aufmerksamkeit der TeilnehmerInnen wurde auf die zu erwerbende Kompetenz gelenkt; sodann erging die Aufforderung, sich gegenseitig die Wahrnehmungen mitzuteilen, und gegen Ende wurden die Handlungsspektren oder -strukturen gemeinsam erarbeitet. Die TeilnehmerInnen wurden schließlich mit der Aufforderung entlassen, die Bewußtseinsinhalte verfügbar zu halten, um im Berufsfeld der Einsicht entsprechend handeln zu können. Die Unterschiede hinsichtlich der kognitiven Repräsentanzen waren sowohl auf der Vor- und Nachtest-Basis als auch zwischen männlichen und weiblichen TeilnehmerInnen signifikant.

This article refers to a special procedure for a Competency/Performance Based Teacher Education Program. 54 students of the Teacher Training College in Schwäbisch Gmünd have been trained in specific competencies and performances in classroom interaction such as listening, encouraging, questioning, and leading discussions. Following the mastery learning concept the participants were involved into attentional processes, retention processes, and production processes according to Bandura's social cognitive theory. The students had to undergo a pretest and a posttest to check up the cognitive representations. The results show significant differences in two directions as far as the results between the tests and the male and female students are concerned.

1. Lehrer-Schüler-Interaktion im Schulalltag

Wer häufig Gelegenheit hat, angehende und praktizierende Lehrer zu beobachten, wie sie im Unterricht mit den Schülern interagieren, registriert viel Positives, aber auch immer wieder bemerkenswerte Handlungsdefizite. Da gibt es Lehrer, die nicht zuhören können, die ein fragwürdiges Frageverhalten zeigen, Schülerbeiträge willkürlich ignorieren, die von den Möglichkeiten nonverbaler Gesprächssteuerung kaum Gebrauch machen, die den Schwerpunkt eines Unterrichtsgesprächs nicht erkennen u.a.m. Nun ist das Lehren eine hochkomplexe und überaus anspruchsvolle Tätigkeit, die nur selten mit hohem

Perfektionsgrad ausgeübt werden kann. So betrachtet könnte man diese Handlungsdefizite doch eigentlich übersehen; allerdings handelt es sich bei den angesprochenen Kompetenzen um Basis- oder Schlüsselqualifikationen, die jeder Lehrer im Interesse der zu unterrichtenden Schüler erwerben sollte.

Flanders (1976) weist auf die Tatsache hin, daß Lehrer und Schüler in etwa zwei Dritteln der Unterrichtszeit interagieren, also fragen und antworten, Gespräche und Diskussionen führen. Ein entsprechender Hinweis findet sich auch bei Borg et al. (1970), so daß die Befassung mit diesem Thema allein schon unter quantitativem Aspekt bedeutsam ist. Auch fehlt es nicht an Literatur zum Thema „Gesprächsführung“ (z.B. Becker, Clemens-Lodde & Köhl 1976; Becker 1991a; Flanders 1970; Hunkins 1972; Klinzing 1982, 1984; Klinzing-Eurich & Klinzing 1981; Pallasch 1987; Sommer 1981; Tausch/Tausch 1969 und Thiele 1980). Darüber hinaus werden seit Jahren verschiedene Methoden angeboten, die dem Kompetenzerwerb dienen sollen, so z.B. das Microteaching (Allen & Ryan 1969), das „Konzept für ein Training des Lehrverhaltens . . .“ (Zifreund 1966), das Situative Lehrtraining (Becker 1973), interaktionsanalytische Verfahrensweisen (Amidon & Hough 1967; Flanders 1970), Minicourses (Borg et al. 1970), Protocol Material (Borg 1972) und schließlich sog. Competency/Performance Based Teacher Education Programs (Zeichner/Liston 1990), die sich bis heute in der Entwicklung und Erprobung befinden. Die Konzepte und Erfahrungen aus dem deutschsprachigen Raum wurden von Mutzeck & Pallasch (1983) zusammengestellt. Doch das Anliegen des Erwerbs bedeutsamer Handlungskompetenzen kommt nur schleppend voran, und dafür gibt es zahlreiche Gründe. Einmal ist es schwierig, Pädagogikstudenten die Notwendigkeit des Erwerbs von Basis- oder Schlüsselqualifikationen zu vermitteln. Schließlich möchten sie spontan auf die Schüler zugehen, sich unbeschwert mit ihnen austauschen, die Schüler annehmen und sich von ihnen angenommen fühlen, sich selbst beweisen, daß sie den richtigen Beruf gewählt haben (Fuller 1969) und sofort ganze Unterrichtsstunden halten. Doch zum systematischen Kompetenzerwerb bedarf es einer gewissen Zurückhaltung, eines kognitiven Stils im Sinne eines „reflective teaching“, eines aktiven analytischen Bemühens. Dann sind Pädagogikstudenten verständlicherweise erst einmal mit den Lerninhalten befaßt, wenn es um die Vorbereitung, Planung und Durchführung von Unterricht geht. Die Sachanalyse, der Versuch, Lernziele zu formulieren und diese zu einer Lehr-Lern-Folge zu verknüpfen, stehen im Vordergrund. Einzelheiten der Prozeßgestaltung und der Interaktion treten häufig zurück oder werden vernachlässigt. Sind interaktionale Handlungsdefizite zu verzeichnen, werden sie oft als entschuldbar beiseite geschoben oder verdrängt.

Wie an den öffentlichen Schulen die Fachlehrer, so frönen auch an Hochschulen viele Fachdidaktiker dem Fachegoismus. Sie sind darum bemüht, bei den Studenten die Studieninhalte ihres Faches zu betonen,

was durchaus legitim sein mag. Doch gilt es zu bedenken, daß eklatante Handlungsdefizite im Bereich bedeutsamer Handlungskompetenzen weitaus mißlicher sind als partielle Defizite im Hinblick auf einzelne Lerninhalte. Wenn sich ein Praktikant, Referendar oder Lehrer durchgängig als Vielredner betätigt, indem er den Schülern nicht zuhören kann oder will, trägt er dieses generelle Handlungsdefizit in alle Lehr-Lern-Prozesse hinein — bis zur Pensionierung.

Schließlich ist im Rahmen der erziehungswissenschaftlichen Studien sowie der diesbezüglichen Ausbildung völlig offen, wer in welcher Phase mit angehenden Lehrern beim Kompetenzerwerb zusammenarbeiten soll. Denkbar wären Kollegen der Schulpädagogik, der Pädagogischen Psychologie, der Fachdidaktiken; ferner Ausbildungslehrer, Mentoren oder Seminarschulräte. Sie alle können diese Aufgabe der jeweils anderen Ausbildungsphase oder einer anderen Personengruppe zuschreiben. Vielleicht ist aber auch das professionelle Erlernen des Lehrens so schwierig und anspruchsvoll, daß alle Lehrenden in allen Phasen an dieser Aufgabe mitwirken sollten.

Schließlich behindern noch unzureichende Rahmenbedingungen die Durchführung von Trainingskursen zum Erwerb bedeutsamer Handlungskompetenzen. Bei optimalen Bedingungen — kleiner Gruppe, geschultem Trainer mit eigener Lehrerfahrung, geeigneter Raum- und Geräteausstattung sowie ausreichender Zeit, die ein Intensivkurs benötigt — werden Kurse zum Kompetenzerwerb akzeptiert, und Trainingserfolge bleiben nicht aus. Allerdings sind bei steigenden Studentenzahlen an Erziehungswissenschaftlichen Fakultäten und Pädagogischen Hochschulen diese Bedingungen nur selten gegeben; die Gruppe ist groß, der Hörsaal ungeeignet, und zudem finden die Veranstaltungen einmal pro Woche zweistündig statt. Hochschullehrer stehen nun vor der Alternative, entweder auf Trainingsveranstaltungen zu verzichten oder nach Wegen zu suchen, die eine Kompetenzanbahnung in Großgruppen ermöglichen.

Im folgenden wird deshalb über eine Lehrveranstaltung an der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd berichtet, die im Sommersemester 1991 zweistündig stattfand und an der 54 Studierende teilnahmen. In dieser Veranstaltung ging es um die Anbahnung von Kompetenzen zur Gesprächsführung.

2. Erwerb von Handlungskompetenzen

Aus der Sicht Handlungsorientierter Didaktik — der Lehre vom Erwerb jener Qualifikationen und Handlungskompetenzen, die angehende und praktizierende Lehrer zunehmend in die Lage versetzen, einen humanen, demokratischen und effektiven Unterricht fach-, methoden- und sozialkompetent zu planen, durchzuführen und auszuwerten — steht das Kursthema im Mittelpunkt der beruflichen Tätigkeit. In der Taxonomie

von Handlungskompetenzen für den methodischen Bereich wird der Handlungsbereich IV — Kompetenzen zur Gesprächs- und Diskussionsführung — ausgewiesen (Becker 1991b).

2.1 Begründung der Kursinhalte

Die Kursinhalte lassen sich im einzelnen wie folgt begründen: Lehrer, die nicht bereit oder in der Lage sind, den Schülern zuzuhören, können auch keine Gespräche oder Diskussionen führen. Deshalb scheint es gerechtfertigt, diese prozeßbegleitende Wahrnehmungsleistung an den Kursanfang zu stellen. Gleiches gilt für das Fragen und das Eingehen auf Schülerbeiträge. Die Qualität der Lehrerfragen entscheidet mit über die Qualität des Unterrichts. Lehrer, die immer nur naiv fragen, können bei ihren Schülern kaum anspruchsvolle Prozesse einleiten. So konnten Hudgins und Ahlbrand (1967) schon vor Jahren einen Zusammenhang zwischen dem Niveau der Lehrerfragen und dem der Schülerfragen feststellen. Und da schließlich alle Lehrer in jeder Stunde zahlreiche Fragen stellen, erscheint es vordringlich, sie mit wenigstens einem kategorialen System vertraut zu machen, das ihnen die Einordnung von Fragen und ein bewußtes Handeln in diesem so entscheidenden Bereich gestattet (z.B. Becker 1991a, S. 162). Unterschiedliche Frage- und Problemstellungen bilden auch den Ausgangspunkt für ein bestimmtes Gespräch, in dessen Verlauf es z.B. darum geht Vorkenntnisse zu erheben, ein Ergebnis zu erarbeiten, Einfälle zu produzieren oder ein Ereignis zu bewerten. Schließlich steht eine Frage- oder Problemstellung häufig im Mittelpunkt des Unterrichts, und es kommt dann darauf an, diese Fragestellung in den Brennpunkt zu rücken. Deshalb sollten angehende Lehrer jene Handlungsstruktur durchschauen, mit deren Hilfe die beabsichtigte Hervorhebung gelingt.

Das Eingehen auf Schülerbeiträge und -fragen wird von jedem Lehrer ständig gefordert, besonders innerhalb der Gesprächssituationen. Lehrer, die Beiträge häufig ignorieren oder auf diese unsicher reagieren, verunsichern auch die Schüler und belasten das Lernklima. Tritt dieses Handlungsdefizit gehäuft auf, sind die Schüler kaum noch zur Mitarbeit bereit, weil sie den Eindruck gewinnen, daß ihre Beiträge wertlos sind und sie auf ihre Fragen doch keine vernünftigen Antworten erhalten. In zahlreichen Lehr-Lern-Situationen, zum Beispiel dann, wenn Vorkenntnisse zu aktualisieren sind, Schüler über ihre Erfahrungen berichten, Einfälle produzieren, Beobachtungen mitteilen oder Gefühle verbalisieren, empfiehlt sich eine überwiegend nonverbale Gesprächssteuerung. Auf diese Weise geben Lehrer die zumeist unverhältnismäßig hohen Sprechanteile an die Schüler ab, und letztere werden zur Mitarbeit aktiviert und motiviert, weil sie vermehrt Gelegenheit erhalten, sich einzubringen. Doch eine überwiegend nonverbale Gesprächssteuerung findet bald dort ihre Grenzen, wo Unterrichtsgespräche mit bestimmten

Zielsetzungen geführt werden, wie sie sich im Anschluß an die Bloom'sche Taxonomie (Bloom 1972) und die „Struktur des Intellekts“ (Guilford 1964) näher bestimmen lassen. Eine Kombination beider Systeme führt zu einer praktikablen Einteilung der Unterrichtsgespräche zur

- Erhebung von Vorkenntnissen (Bloom: Ebene 1; Guilford: memory, cognition, recognition),
- Erarbeitung von Sachverhalten (Bloom: Ebenen 2 bis 5; Guilford: convergent production),
- Förderung von Einfällen und zur Ideenproduktion (Guilford: divergent production) und
- Bewertung und Beurteilung von Ereignissen und Sachverhalten (Bloom: Ebene 6; Guilford: evaluation).

Den unterschiedlichen Zielsetzungen entsprechend unterscheiden sich auch die Handlungsstrukturen zur Gesprächssteuerung grundlegend, Unterschiede, die durch Subkodierungen innerhalb eines interaktionsanalytischen Systems kaum auszugleichen sind.

Aufgabe angehender Lehrer ist es nun, den jeweiligen Schwerpunkt eines Gesprächsthemas zu erkennen, um sich bei der Gesprächssteuerung der Zielsetzung situationsangemessen bewegen zu können.

Um eine Erziehung zu demokratischem Handeln anzubahnen, erscheint die Befassung mit einigen Diskussionssituationen für Pädagogikstudenten unerlässlich. Die aktive Teilnahme an demokratischen Prozessen setzt die Fähigkeit voraus, sich in Pro-Kontra-Diskussionen einzubringen, Standpunkte zu beziehen und diese geschickt und sachangemessen zu vertreten. Durch die Diskussion verschiedener Sichtweisen, in deren Verlauf Gedanken und Gefühle anderer Personen oder Personengruppen nachvollzogen bzw. nachempfunden werden sollen, wird schließlich ein praktischer Beitrag zur Toleranzerziehung geleistet (Becker 1988).

Gespräche und Diskussionen über den Unterricht, also metaunterrichtliches Vorgehen, beziehen Schüler in die Planung, Durchführung und Auswertung unterrichtlicher Prozesse ein und bieten ihnen Gelegenheit zu lernen, wie man lernt.

Gespräche und Diskussionen über konfliktträchtige Ereignisse im Umgang miteinander beinhalten ein metakommunikatives Verfahren und können zu einer Verbesserung des Lern- und Gruppenklimas beitragen.

Und schließlich sollten angehende Lehrer in der Lage sein, Einzel- und Beratungsgespräche zu führen. Erstere gleichen einem therapeutischen Gespräch (Rogers 1951) und sollen die „Begegnung von Person zu Person“ fördern (Tausch & Tausch 1979). Für letztere gibt es einen konkreten Beratungsanlaß, und der Lehrer muß in der begrenzt zur Verfügung stehenden Zeit gemeinsam mit dem Schüler (den Eltern, Kollegen oder Vorgesetzten) zu einer akzeptablen — wenn oft auch nur vorläufigen — Lösung gelangen. Einzel- und Beratungsgespräche sind in Verbindung mit besonderen Unterrichtskonzeptionen wie Freiarbeit oder Offenem Unterricht von erhöhter Relevanz.

2.2 Kursziele

Aufgrund vorstehender Überlegungen lassen sich die Kursziele folgendermaßen umschreiben: Die Kursteilnehmer sollten

- über die Bedeutung des Zuhörens nachdenken, die Kompetenz bzw. Wahrnehmungsleistung analysieren, Merkmale eines guten Zuhörers benennen können und sich im Zuhören üben;
- über die Bedeutung von Lehrerfragen nachdenken, ein kategoriales System kennenlernen und anwenden können, die Fragesituation analysieren und optimieren können;
- das Handlungsspektrum kennenlernen, das geeignet erscheint, auf Schülerbeiträge einzugehen;
- sich des nonverbalen Steuerungsrepertoires bewußt werden, um Gespräche auch überwiegend nonverbal steuern zu können;
- im Gespräch die Vorkenntnisse der Schüler erheben können;
- im Gespräch Ergebnisse erarbeiten lassen;
- im Gespräch die Schüler zur Ideenproduktion anregen;;
- im Gespräch Ereignisse oder Sachverhalte einer Bewertung und Beurteilung unterziehen lassen;
- Pro-Kontra-Diskussionen und
- Diskussionen zur Darlegung verschiedener Sichtweisen moderieren können, in der Lage sein,
- Einzelgespräche und
- Beratungsgespräche zu führen sowie
- metaunterrichtlich und metakommunikativ zu verfahren.

Die vorstehenden Kursziele sind sehr anspruchsvoll. Die anzustrebenden Kompetenzen lassen sich in einer Semesterveranstaltung nur anbahnen, nicht aber bis zu einem gewissen Perfektionsgrad erwerben. So schicken Institutionen ihre Mitarbeiter in mehrtägige Kurse, in denen es allein darum geht, das Zuhören zu erlernen. Oder Gesprächspsychotherapeuten befassen sich jahrelang mit der professionellen Ausgestaltung von Einzel- und Beratungsgesprächen (Minsel 1974; Tausch & Tausch 1981). Wollte man im Rahmen der Lehrerbildung alle bedeutsamen Handlungskompetenzen nicht nur anbahnen, sondern auch Gelegenheiten zum systematischen Erwerb bieten, wäre eine völlige Neuorientierung vonnöten.

2.3 Gestaltung des Trainingskurses

Was die Kursgestaltung anbelangt, so ist nach dem derzeitigen Forschungsstand ein Unterricht im tutorialen System besonders effektiv (Bloom 1984). Da dies bei großen Hörerzahlen nicht möglich ist, wird lernzielorientiert (mastery learning) verfahren (Eigler & Straka 1978) bei gleichzeitigem Versuch, die Lehr-Lern-Situationen zu öffnen und die Kursteilnehmer zum Einzelstudium anzuregen. Letzteres geschieht über das Angebot entsprechender Literatur sowie über Studien- und

Übungsunterlagen zur Gesprächs- und Diskussionsführung (Becker 1991a, S. 111ff. und 182ff.). Da sich eine Kontrolle der Lehr-Lern-Erfolge sowie ein differenziertes Feedback effektivitätssteigernd auswirkt (Walberg 1984), werden von den Teilnehmern zu Beginn eines Kurses die schon präsenten Bewußtseinsinhalte abgefragt und in der letzten Veranstaltung die zusätzlich etablierten Bewußtseinsinhalte abgerufen. Auf diese Weise erhalten die Teilnehmer Informationen über ihren individuellen Lernzuwachs und über ihren Leistungsstand innerhalb der Gruppe; sie haben aber auch Gelegenheit, anschließend im Sinne eines lückenschließenden Lernens Bewußtseinsdefizite auszugleichen. — Wenn ein Teilnehmer also im Vortest die Frage „Was zeichnet einen guten Zuhörer aus?“ noch undifferenziert beantwortet, so wird im Nachtest erwartet, daß er in der Lage ist, die Merkmalsstruktur differenziert darzustellen.

Die Forderung der Kursleiter an die Teilnehmer, Fragen nach bedeutsamen Kompetenzen sachbezogen und differenziert beantworten zu können, erscheint mehrfach begründet. Einmal sind Vertreter anderer Berufsgruppen sofort in der Lage, bedeutsame Kompetenzen detailliert darzustellen. Zum andern erfährt diese Forderung eine lernpsychologische Begründung, die in ihrer Einfachheit besteht: „People cannot be greatly influenced by observation of modeled activities if they do not remember them“ (Bandura 1986, S. 55). Mit anderen Worten: Wer keine Vorstellung davon entwickelt hat, was einen guten Zuhörer auszeichnet, wird kaum in der Lage sein, als solcher bewußt zu fungieren.

Wenn wir bei der Kursgestaltung weiterhin Banduras sozial-kognitiver Theorie folgen und das Erlernen des Lehrens als eine Art des Modell-Lernens betrachten, erscheint es logisch, die einzelnen Lehrveranstaltungen im Anschluß an diese Theorie zu strukturieren. So wird zu Beginn einer Lehrveranstaltung die Aufmerksamkeit der Teilnehmer auf die anzubahnde Kompetenz gelenkt (attentional processes), indem einige Teilnehmer und der Kursleiter die Handlung(en) einmal oder mehrmals im Rollenspiel aktualisieren oder ein oder mehrere Videospots präsentieren, bis man davon ausgehen kann, daß im Bewußtsein der Teilnehmer spezifische Eindrücke zurückgeblieben sind (retention processes). Diese gilt es in einer zweiten Phase in Partnerarbeit bewußt zu machen, d.h. die Teilnehmer erhalten den Auftrag, sich über ihre Wahrnehmungen und Beobachtungen auszutauschen und sich zu überlegen, welche der bewußt gewordenen Handlungen akzeptiert und übernommen bzw. nicht akzeptiert und zurückgewiesen werden sollten. In einer dritten Phase der Lehrveranstaltung wird das kompetenzspezifische Handlungsspektrum oder die Handlungsstruktur in einem konvergierenden Gespräch transparent gemacht (production processes) und, sofern noch Zeit zur Verfügung steht, durch Übungen im Bewußtsein der Teilnehmer verankert. Abschließend ergeht an die Kursteilnehmer die Aufforderung, die Bewußtseinsinhalte abzuspeichern und möglichst jederzeit präsent zu haben, um in den Praktika und

später im Berufsalltag den gewonnenen Einsichten entsprechend verfahren zu können (motivational processes; vgl. Becker 1991b, S. 100 ff.).

3. Auswertung der empirischen Untersuchung

3.1 Beschreibung der Stichprobe

Die vorliegende Untersuchung wurde an einer Zufallsstichprobe von insgesamt 54 GHS-Studenten durchgeführt. Da 6 Studierende nur am Nachtest teilgenommen haben, konnten ihre Daten nicht in die statistische Berechnung einbezogen werden, so daß der Stichprobenumfang $N = 48$ Vpn betrug. Von diesen 48 Teilnehmern waren 34 weiblichen und 14 männlichen Geschlechts. 37 Vpn studierten im 3. Semester, je 5 im 2. bzw. 4. Semester und 1 Vp im 5. Semester. Das durchschnittliche Alter der Kursteilnehmer lag bei 22,5 Jahren. Angesichts der Homogenität in bezug auf das Alter bzw. die Semesterzahl erschien es nicht indiziert, eine differentielle Auswertung dieser Variablen vorzunehmen.

weibliche Vpn					männliche Vpn				
Vp Nr.	VT	NT	D	Ränge	Vp Nr.	VT	NT	D	Ränge
1	38	70	32	42.5	5	35	51	16	48.0
2	29	86	57	4.5	6	31	67	36	36.5
3	27	65	38	30.5	8	36	67	31	44.5
4	33	59	26	46.0	9	20	77	57	4.5
7	37	81	44	23.0	12	22	62	40	27.5
10	21	68	47	18.0	14	29	52	23	47.0
11	17	55	38	30.5	18	22	63	41	26.0
13	12	57	45	21.5	19	20	54	34	40.0
15	26	79	53	10.5	20	37	74	37	34.0
16	29	82	53	10.5	27	15	70	55	8.5
17	19	75	56	6.5	28	18	67	49	14.5
21	24	69	45	21.5	32	11	58	47	18.0
22	23	61	38	30.5	40	24	55	31	44.5
23	18	69	51	12.5	41	27	62	35	38.5
24	25	65	40	27.5					
25	21	67	46	20.0					
26	13	68	55	8.5					
29	17	54	37	34.0					
30	21	64	43	24.5					
31	15	71	56	6.5					
33	34	71	37	34.0					
34	15	53	38	30.5					
35	30	91	61	2.0					
36	18	69	51	12.5					
37	27	63	36	36.5					
38	47	79	32	42.5					
39	19	81	62	1.0					
42	18	61	43	24.5					
43	28	61	33	41.0					
44	22	69	47	18.0					
45	25	73	48	16.0					
46	18	77	59	3.0					
47	22	71	49	14.5					
48	43	78	35	38.5					

Tabelle 1:
Ergebnisse im Vor- und Nachtest (getrennt nach weibl. und männl. Vpn)

3.2 Untersuchungsergebnisse

Die vorstehende Tab. 1 gibt die Ergebnisse des Vor- und Nachtests wieder, und zwar getrennt nach weiblichen und männlichen Teilnehmern: Die Maßzahlen in den Spalten VT (= Vortest) und NT (= Nachtest) stellen Rohwerte dar für die Anzahl der richtigen Antworten. Die Spalte D (= Differenz) gibt den Grad des Lernzuwachses wieder. Diese Differenzbeträge wurden über die gesamte Stichprobe hinweg, also ohne Berücksichtigung des Geschlechts, in Rangplätze transformiert (Spalte Ränge), und zwar so, daß der größten Differenz, d.h. der höchsten Leistungssteigerung, Rangplatz 1 und der niedrigsten Differenz Rangplatz 48 zugeordnet wurde. In Abbildung 1 sind die Ergebnisse der Gesamtstichprobe dargestellt:

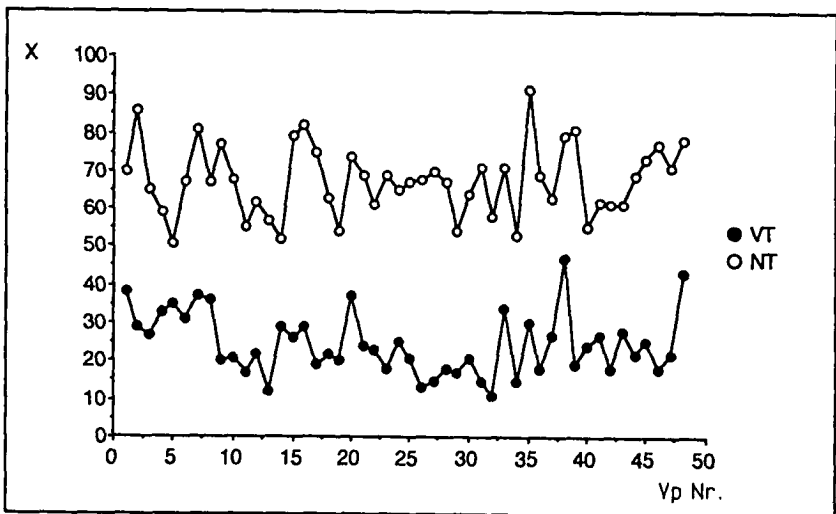


Abbildung 1: Ergebnisse im Vor- und Nachtest (Gesamtstichprobe)

3.3 Statistische Überprüfung und Interpretation der Ergebnisse

Ordnet man die Rohpunkte der Größe nach und bestimmt ihre jeweilige Auftretenshäufigkeit, so stellt man fest, daß die Maßzahlen eher gleich als normal verteilt sind. Angesichts dieses eindeutigen Befundes wurde auf eine rechnerische Überprüfung der Daten auf Normalverteilung verzichtet. Darüber hinaus erscheint fraglich, ob die im Vor- und Nachtest erhobenen Rohwerte auf der Intervallskala anzusiedeln sind und damit die Bedingung der Gleichabständigkeit erfüllt ist. Deshalb erfolgte die statistische Auswertung einheitlich auf dem Niveau der Ordinalskala.

3.3.1 Auswirkungen des Trainingsprogramms

Zur Überprüfung der Auswirkung des Kurses auf das Niveau und die Struktur der Leistung wurden jeweils die Mediane und die Quartilabweichungen bestimmt. Die Ergebnisse sind in Tabelle 2 zusammengefaßt:

	N	Median		M.Q.	
		VT	NT	VT	NT
Gesamtstichprobe	48	22,5	67,5	5,5	6,2
weibl. Vpn	34	22,5	69,0	5,4	7,0
männl. Vpn	14	22,5	62,5	5,6	5,2

Tabelle 2: Mediane und Mittlere Quartile (M.Q.)

Betrachtet man die Mediane als Maße der zentralen Tendenz bezüglich der Ergebnisse im Vortest, so zeigt sich eine bemerkenswerte Übereinstimmung zwischen den Befunden in der Gesamtstichprobe und in den beiden Teilstichproben; es bestehen demnach keine geschlechtsspezifischen Unterschiede hinsichtlich der Eingangsvoraussetzungen zu Beginn des Kurses. Alle Werte liegen mit $Md = 22,5$ exakt auf demselben Niveau (trotz unterschiedlicher absoluter Dispersionsspannen).

Entsprechend unserer Erwartung scoren die Mediane im Nachtest deutlich höher (fast dreimal so hoch), wobei auffällt, daß der Leistungszuwachs bei den Studentinnen mit $Md = 69,0$ über dem der männlichen Studierenden ($Md = 62,5$) liegt. Weibliche Studenten haben offensichtlich einen höheren Lerngewinn zu verzeichnen als ihre männlichen Kommilitonen.

Analog zur Veränderung der Leistungshöhe im NT ist auch eine Zunahme der mittleren Streubreite für die Gesamtstichprobe ($M.Q. = 5,5$ im VT gegenüber $6,2$ im NT) festzustellen. Dieser Zuwachs geht in erster Linie auf das Konto der in der Gesamtstichprobe überrepräsentierten weiblichen Vpn, bei denen eine vergleichsweise hohe Steigerungsrate bezüglich des Mittleren Quartilabstandes ($5,4$ im VT und $7,0$ im NT) zu beobachten ist, während sich bei den männlichen Vpn eher eine gegenläufige Tendenz ($5,6$ im VT und $5,2$ im NT) zeigt. Die Trainingsmaßnahme hat danach einen geschlechtsspezifisch unterschiedlichen Einfluß auf das Niveau und die Struktur der Leistung; sie führt bei den Studentinnen zu einem höheren Lerngewinn (siehe nachfolgende Signifikanzprüfung) und gleichzeitig zu einer größeren Veränderung des Leistungsgefälles als bei männlichen Studierenden.

Die Vor- und Nachtestergebnisse wurden mit Hilfe des unpräzisen, jedoch ökonomischen Vorzeichentests überprüft. Liefert der Vor-

zeichentest allerdings signifikante Ergebnisse, so erübrigen sich alle anderen, aufwendigeren Prüfverfahren, wie in unserem Fall etwa der WILCOXON-WHITE-Test. Berücksichtigt wird lediglich die Richtung, nicht jedoch die Höhe der Abweichung zwischen Maßzahlpaaren. Die Ergebnisse der Signifikanzprüfung sind in Tabelle 3 dargestellt:

	N	Abweichungen	Signifikanz
Gesamtstichprobe	48	48 +	1 %
weibl. Vpn	34	34 +	1 %
männl. Vpn	14	14 +	1 %

Tabelle 3:
Signifikanzprüfung der Ergebnisse im VT und NT (Vorzeichentest)

Vergleicht man die Ergebnisse der Kursteilnehmer im Vor- und Nachtest miteinander, so ergibt sich bei allen Paarvergleichen in der Gesamtstichprobe sowie in den beiden Teilstichproben eine Abweichung nach derselben Richtung. Das bedeutet, daß sämtliche beobachteten Unterschiede in weniger als 1% aller Fälle vorkommen. Das Trainingsprogramm führt damit zu einer sehr signifikanten Verbesserung der Leistungen; dies gilt für die Gruppe der weiblichen wie der männlichen Vpn.

3.3.2 Unterschiede bezüglich des Geschlechts

Wie im vorigen Abschnitt ausgeführt wurde, haben die Studentinnen mit $Md = 69,0$ RP einen größeren Lernzuwachs zu verzeichnen als die männlichen Studierenden ($Md = 62,5$; vgl. Tab. 2). Die Signifikanzprüfung mit Hilfe des WILCOXON-WHITE-Tests erbrachte folgende Werte:

$$\begin{aligned} T_{\text{pop}} &= 343 \\ \text{Sigma}_T &= 44,09 \\ z &= 2,02 \triangleq 47,83\% \end{aligned}$$

Die Wahrscheinlichkeit für die Richtigkeit der Nullhypothese beträgt $p = 2,17\%$ bei einseitiger Fragestellung. Der empirisch festgestellte Unterschied bezüglich der Nachtestergebnisse bei weiblichen und männlichen Studierenden ist demnach bei ca. 2% statistisch gesichert. Die Studentinnen profitieren damit von dem absolvierten Trainingsprogramm signifikant mehr als ihre männlichen Kommilitonen.

4. Diskussion

Der mit einer Gruppe von GHS-Studierenden im Verlauf eines Semesters durchgeführte Kurs zielte auf die Vermittlung grundlegender Fähigkeiten zur Gesprächsführung im Unterricht ab. Daß dieses Ziel in hohem Maße — zumindest im kognitiven Bereich — erreicht wurde, kann angesichts der statistisch abgesicherten Befunde wohl kaum in Zweifel gezogen werden. Wenn die weiblichen Studierenden in diesem Trainingskurs besser abgeschnitten haben als ihre männlichen Kommilitonen, so hängt dies vermutlich damit zusammen, daß sie im Abschlußtest aufgrund ihrer intensiveren Vorbereitung eine breitere und/oder differenziertere Palette an objektivierbaren Kenntnissen und Sachverhalten zu präsentieren vermochten. Inwieweit die so trainierten Studierenden, und hier wiederum ganz besonders die Studentinnen, in die Lage versetzt wurden, ihr erworbenes Wissen in konkrete Unterrichtshandlungen umzusetzen, kann nur „vor Ort“, nicht jedoch auf der Basis einer primär kognitiv ausgerichteten Trainings- und Evaluationskonzeption beurteilt werden. Die kognitive Vermittlung von Schlüsselqualifikationen stellt eine elementare, für die effiziente Bewältigung der Unterrichtsarbeit des Lehrers allerdings keineswegs ausreichende Bedingung dar. Das im Rahmen einer Hochschulveranstaltung an die Studierenden weitergegebene Grundrüstzeug muß in der studienbegleitenden schulpraktischen Arbeit schrittweise bewußt gemacht, internalisiert und transponiert werden.

Literatur

- ALLEN, D.W.; RYAN, K.: Microteaching. Reading, Mass., Addison-Wesley, 1969.
AMIDON, E.J.; HOUGH, J.B. (eds.): Interaction analysis: Theory, research and application in teaching. Reading, Mass., Addison-Wesley, 1967.
BANDURA, A.: Social foundations of thought and action. A social cognitive theory. Englewood Cliffs, New Jersey. Prentice Hall, 1986.
BECKER, G.E.: Durchführung von Unterricht. Weinheim 1991a, 5. Aufl.
BECKER, G.E.: Gesprächs- und Diskussionsformen. In: Mickel, W.W.; Zitzlaff, D. (Hrsg.): Handbuch zur politischen Bildung. Bonn, 1988.
BECKER, G.E.: Handlungsorientierte Didaktik. Eine auf die Praxis bezogene Theorie. Weinheim 1991b.
BECKER, G.E.: Optimierung schulischer Gruppenprozesse durch situatives Lehrtraining. Heidelberg 1973.
BECKER, G.E.; CLEMENS-LODDE, B.; KÖHL, K.: Gespräch und Diskussion. München 1976.
BLOOM, B.S.: Taxonomie von Lernzielen für den kognitiven Bereich. Weinheim 1986, 5. Aufl.
BLOOM, B.S.: The 2 sigma problem: The search for methods of group instruction as effective as one-to-one tutoring. Educational Researcher. 13 (1984) 6, 4-16.
BORG, W.R.: Protocol materials. Utah State University. Logan, Utah 1972.
BORG, W.R. et al.: The minicourse: A microteaching approach to teacher education. London, Collier-Macmillan, 1970.
EIGLER, G.; STRAKA, G.A.: Mastery learning, Lernerfolg für jeden? München, 1978.

- FLANDERS, N.A.: Analyzing teaching behavior. Reading, Mass., Addison-Wesley, 1970.
- FLANDERS, N.A.: Grundlegende Lehrfertigkeiten, abgeleitet aus einem Modell des Sprechens und Zuhörens. In: Ziffreund, W. (Hrsg.), Lehrertraining und Interaktionsanalyse. Weinheim: Beltz, 1976.
- FULLER, F.: concerns of teachers. American Ed. Res. Journal. 6 (1969)2.
- GUILFORD, J.P.: Persönlichkeit. Weinheim 1964.
- HUDGINS, B.B.; AHLBRAND, W.P.: A study of classroom interaction and thinking. Saint Louis, Central Midwestern Regional Educational Laboratory, 1967.
- HUNKINS, F.P.: Questioning strategies and techniques. Boston, Allyn & Bacon, 1972.
- KLINZING, H.G.: Expressives nichtverbales Lehrerverhalten im Unterricht. Unterrichtswissenschaft. 12 (1984) 4, 308-319.
- KLINZING, H.G.: Training kommunikativer Fertigkeiten zur Gesprächsführung und für Unterricht. Weil der Stadt, 1982.
- KLINZING-EURICH, G.; KLINZING, H.G.: Lehrfertigkeit und ihr Training. Untersuchung zum Training von Fragen höherer Ordnung und Sondierungsfragen mit Selbststudienmaterialien. Weil der Stadt, 1981.
- MINSEL, W.-R.: Praxis der Gesprächspsychotherapie. Wien, 1974.
- MUTZECK, W.; PALLASCH, W. (Hrsg.): Handbuch zum Lehrertraining. Konzepte und Erfahrungen. Weinheim, 1983.
- PALLASCH, W.: Pädagogisches Gesprächstraining. Weinheim, 1987.
- ROGERS, C.R.: Client-centered therapy. Boston, 1951.
- SOMMER, H.: Grundkurs Lehrerfrage. Weinheim, 1981.
- TAUSCH, A.-M.; TAUSCH, R.: Erziehungspsychologie. Göttingen, 1969, 4. Auflage.
- TAUSCH, A.-M.; TAUSCH, R.: Erziehungspsychologie. Begegnung von Person zu Person. Göttingen, 1979, 9. Auflage.
- TAUSCH, A.-M.; TAUSCH, R.: Gesprächspsychotherapie. Göttingen, 1981.
- THIELE, H.: Lehren und Lernen im Gespräch. Bad Heilbrunn, 1981.
- WALBERG, H.J.: Improving the productivity of America's schools. Educational Leadership. 41 (1984) May, 19-27.
- ZEICHNER, K.M.; LISTON, D.P.: Traditions of reform in U.S. Teacher Education. Journal of Teacher Education. 41 (1990) 2, 3-20.

Anschrift der Autoren:

Akad. ORat Kuno Diener, Prof. Dr. Georg E. Becker, Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd, Oberbettringer Straße 200, 7070 Schwäbisch Gmünd.